



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação

Samantha Santos Mendes

Violências no contexto da formação de professores no
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis

2013

Samantha Santos Mendes

Violências no contexto da formação de professores no
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia
da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientado pela
Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima e Co-orientado pela
Doutoranda Marta Corrêa de Moraes.

Florianópolis

2013

Samantha Santos Mendes

**Violências no contexto da formação de professores no
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 26 de novembro de 2013.

Prof.^a Dr.^a Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima
Orientadora – MEN - UFSC

Doutoranda Marta Corrêa de Moraes
Co-orientadora – EED - UFSC

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa
Membro – EED - UFSC

Prof.^a Dr.^a Lúcia Schneider Hardt
Membro - EED - UFSC

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus que permitiu que eu tivesse a oportunidade de me constituir estudante nesse espaço. Agradeço aos meus familiares que me apoiaram em mais essa fase da minha vida, suportaram minhas angustias e aguentaram minhas ausências.

Agradeço em especial aos meus pais Mara e Vâneo, que acompanharam o meu percurso enquanto estudante, me dando apoio, carinho, incentivo e força para que eu continuasse, ao meu irmão Matheus, por me entusiasmar na caminhada, que mesmo longe, chegou ao fim.

Agradeço ao meu namorado e companheiro Guilherme, que através do amor e carinho, me deu força nos momentos em que eu mais precisei, estando diretamente envolvido nos momentos diários e me fazendo acreditar que sempre posso mais, me dando força para continuar nessa caminhada.

Agradeço imensamente a minha orientadora Patrícia de Moraes Lima, que com sensibilidade e afeto, me constitui pesquisadora em mais essa etapa de formação. Agradeço igualmente a minha co-orientadora Marta Corrêa de Moraes, que com todo o seu carinho me guiou nesse percurso tão intenso e ao mesmo tempo tão significativo em minha vida.

Agradeço a todos os pesquisadores e integrantes do Nuvic – Núcleo Vida e Cuidado, que me acolheram desde o início da minha formação, me dando base para hoje me tornar uma pesquisadora no campo da formação de professores com ênfase para os estudos e pesquisas sobre as violências. Eles foram mais que pesquisadores e integrantes do núcleo, eles foram à extensão da minha família.

Agradeço a todas as colegas que com o passar dos anos foram tornando-se amigas, em especial a minha amiga Priscilla, que esteve ainda mais presente nos momentos especiais da nossa formação.

Agradeço a todos os estudantes e professores que permitiram ser entrevistados para a minha pesquisa, foi imprescindível a ajuda de vocês para que a pesquisa se constituísse.

Agradeço a todas as pessoas que estiveram envolvidas nesse processo, de modo direto ou indireto, que estiveram comigo no dia a dia e também outras que me acompanharam de longe.

Obrigado!

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
1. REVISITANDO O CONCEITO ACERCA DAS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	7
1.1. As diferentes manifestações das violências nas escolas.....	7
1.1.1. Abordagens que permeiam a organização escolar e seus contextos.....	9
1.2. A produção dos corpos e das violências no interior das instituições.....	11
2. AS VIOLÊNCIAS E A GESTÃO DO CUIDADO	14
2.1. História e contribuições do Núcleo Vida e Cuidado – Estudos e Pesquisas sobre Violências	14
2.1.1. O lugar do Núcleo Vida e Cuidado no curso de pedagogia.....	20
2.1.2. Contribuições do Núcleo sobre as violências e a gestão do cuidado.....	21
3. O CAMINHAR DA PESQUISA	25
4. AS VIOLÊNCIAS NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CED-UFSC	29
4.1. A abordagem das violências na relação pedagógica	29
4.1.1. Práticas de campo de estágio como problematizadoras dos conceitos e vivências em torno das violências	32
4.1.2. O novo currículo e as abordagens sobre as violências.....	35
4.2. Os conceitos sobre as violências no Curso de Pedagogia	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
APÊNDICE	45

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Pesquisas e Orientações Concluídas.....	18
Tabela 2 – Pesquisas e Orientações em Andamento.	19
Tabela 3 – Trabalhos ANPED.....	26

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Outros Conceitos Relacionados às Violências.....	30
Gráfico 2 – Alunos	33
Gráfico 3 – Professores.....	33
Gráfico 4 – Total (Professores + Alunos).....	34

APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa tenho como problemática a formação de professores, em especial a formação de professores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse trabalho proponho-me a refletir a relação que se constitui a partir da temática acerca das violências no currículo em curso, portanto na formação desses profissionais.

Num primeiro momento do texto eu revisito o conceito de violências no âmbito da educação, com base em bibliografias, penso a relação das violências nos contextos educativos, desde o espaço físico até relações pedagógicas entre professor – aluno. Em seguida contextualizo historicamente concepções que permearam a constituição das escolas, não de modo a justificar práticas pedagógicas presentes nas instituições, mais sim de localizar práticas sociais que se tecem e se produzem nas relações a partir das violências. Por último nesse primeiro capítulo trago reflexões para pensarmos as relações corporais e as práticas de violências nas instituições de educação, sejam elas escolas ou creches, como esses corpos dizem de si, num contexto em que todos precisam juntos fazer as mesmas coisas, quais são os indicativos que o professor/a precisa reconhecer em práticas pedagógicas baseadas na normatização dos corpos para superação dessa lógica que apreende corpos em cadeiras.

No capítulo que segue, a reflexão se pauta mais na constituição e história do Núcleo Vida e Cuidado, no qual construo minha pesquisa a partir do aporte teórico estudado. Reflito sobre a importância social e política do núcleo dentro do Centro de Ciências da Educação, onde tem como foco a formação de professores. Descrevo o percurso caminhado no núcleo até o momento, a partir de seus projetos de extensão, de suas formações, de produções bibliográficas, de orientações de pesquisas e de produções de conhecimentos. Trago para se pensar algumas compreensões que fundamentaram a constituição do núcleo a partir do conceito de violências, concepções que nortearam outros conceitos que se agregam para pensar as violências enquanto uma produção social.

No capítulo metodológico organizo o caminho percorrido para a constituição da pesquisa, desde a organização didática até a organização do método de pesquisa escolhido para coleta de dados e posteriormente análise dos núcleos.

A partir da nucleação de dados coletados nas entrevistas foi possível estabelecer categorias e núcleos de análise. Durante a pesquisa descrevo as entrevistas a partir de quatro núcleos de análise, após a descrição foi sendo possível pensar relações que se estabelecem a partir de bibliografias estudadas.

O núcleo que fundamenta os demais é a abordagem das violências na relação pedagógica, conceitos outros foram sendo pensados para justificar a ausência do conceito violências, nesse subitem são demonstrados a partir de gráficos os conceitos que se agregam na formação. Alguns deles permeiam as discussões acerca das violências pelas bordas do currículo. Para além desse subitem foram pensadas as práticas de campo de estágio como problematizadoras dos conceitos e vivências em torno das violências. Quais as contribuições que o estágio subsidia para se pensar a formação docente? As aproximações com os cotidianos escolares possibilitam experiências que possam tocar os sujeitos em relação? A partir desses questionamentos evidencia-se a importância desse momento na formação dos alunos e alunas em curso.

O outro núcleo estruturado para se pensar os fragmentos das falas dos entrevistados, tem relação com o currículo em curso e as abordagens sobre as violências, as permanências e rupturas a partir de um currículo novo que se estrutura mesmo em movimento. No último eixo que permeia as nucleações são apresentadas as conceitualizações sobre o conceito das violências que os entrevistados foram dizendo, essas conceitualizações ficaram subdivididas em dois outros campos, as violências enquanto direito, e as violências e o corpo.

E por fim apresento, a partir dos laboriosos estudos as impressões finais de uma pesquisa em construção.

1. REVISITANDO O CONCEITO ACERCA DAS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Nesse primeiro capítulo contextualizarei o conceito de violências, através dos sentidos aplicados a ele, e de suas manifestações nas instituições escolares. De modo a contemplar primeiramente os locais em que as práticas de violências¹ são mais evidentes nas escolas, desde as rotulações até mesmo o espaço físico enquanto outro que educa. Procuo explicitar quais as *práticas discursivas*², que nos termos de Foucault dizem respeito às conexões com as relações de poder, que produzem e geram violências nas práticas pedagógicas junto às crianças.

A partir de uma contextualização histórica trago alguns aspectos que motivaram abordagens que permeiam a organização escolar, não para justificar ações e atitudes vivenciadas hoje, mas sim para localizar os diferentes modos pelos quais esses discursos foram engendrando práticas sociais em torno das violências.

Em outro eixo do mesmo capítulo tematizo a relação dos corpos e das violências dentro das escolas, do modo como são significadas e produzidas. Na relação com o corpo destaco duas questões, a primeira a partir do *corpo educado*³ e *civilizado*, como sendo aquele que recebe os investimentos das instituições escolares modernas para um corpo normalizado e trago também as marcas corporais como registro de um tempo vivido, como experiência e memória do sujeito.

1.1.As diferentes manifestações das violências nas escolas

Inicio este texto contextualizando o que Sousa (2002) nos ensina acerca da significação do conceito de violências, do modo como é pensado na sociedade e principalmente, nas instituições de educação. Violência é caracterizada como um processo em que a ordem emocional dos sujeitos é abalada, ou seja, *violência é toda e qualquer desordem que destrutura as relações entre os seres, submetendo o sujeito ao domínio do outro* (p.83).

Iniciam pela ausência de informações sobre os sujeitos e os contextos em que estão inseridos, pelos julgamentos exteriores ao indivíduo, como também os rótulos em que

¹ Violências, no plural, entende-se por ser um fenômeno por completo, carregado de linguagens e significações, como nos apresenta Sousa, 2002.

² Ver mais em Teoria Cultural e Educação Um vocabulário Crítico, de Tomaz Tadeu da Silva, 2000.

³ Expressão vem de Louro, 2013.

são colocados e estereotipados com adjetivos que qualificam ou desqualificam os sujeitos, as violências produzem e definem lugares sociais.

Partindo da sistematização das autoras (SOUSA, MIGUEL, LIMA, 2011, p. 45) as violências são geradas e nutridas nas escolas a partir de quatro bases: conceitos prévios, rótulos, estigma e loucura. Caracterizam conceitos prévios, como sendo aqueles em que antes mesmo de conhecermos os sujeitos estabelecemos como sendo características próprias. Rótulos são todas aquelas marcas instituídas por nós aos sujeitos a partir do nosso olhar. Ora é conveniente que sejamos tidos como adequados, porém em outras circunstâncias o que impera é a inadequação, o modo como forjamos e camuflamos o sujeito é tido como estigma. E por último o que nutre as violências nos contextos educativos é, para mim, a produção de um corpo que escapa dos padrões normativos e que, portanto, passa a ser compreendido como um corpo patologizado que ancora práticas de medicalização.

Percebemos como a produção das violências são encontradas e manifestadas nas construções escolares, ou seja, na sua arquitetura. O espaço físico é a expressão do Projeto Político Pedagógico da instituição. É nele que serão retratadas as compreensões e concepções de mundo de acordo com o que é construído no espaço físico ou com o que é escrito no papel. O espaço precisa ser pensado como um outro que educa, já que vai ser nele que as aprendizagens vão se tecer a medida em que a condução das mesmas se constitui. Portanto, os espaços escolares que aprisionam os corpos, controlam e disciplinam os rebeldes, são os mesmos que ensinam e transmitem esses valores aos demais sujeitos ali envolvidos. A construção dessa estrutura escolar não se dá de maneira neutra, de um lado encontram-se quem pensou e delimitou espaços físicos com determinadas funções pré-estabelecidas e do outro lado sujeitos que utilizam e de modos distintos significam os espaços, atribuindo-lhes sentido e importância do modo como lhes convêm. O espaço institucional ainda pode ser compreendido no interior das escolas como *um* outro que disciplina, através do cerceamento dos corpos e do uso do poder.

O espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ``sentido`` ao corpo. (VEIGA-NETO, 2004, pág. 15).

Precisamos considerar que não existe apenas o espaço físico na organização das escolas, é extremamente relevante compreendermos enquanto espaço o conjunto de relações estabelecidas entre os sujeitos que se relacionam no cotidiano das instituições, para Sousa e Cardoso (2007), “esse espaço é o lugar de onde se fala e se cala, lugar carregado de subjetividade, de relações vitais e sociais concretas, palco dos rituais que compõem a cultura

da escola”. Portanto, é mais do que apenas um espaço físico ocupado por meninos e meninas, é um lugar onde as relações acontecem.

Aqueles sujeitos que desestabilizam as ordens instituídas nas/pelas instituições escolares por vezes se diferem dos demais, ou seja, meninos e meninas considerados como aqueles que desestruturam a escola são tidos como *violentos, problemáticos, rebeldes e principalmente sem limites*. Compreendemos a escola enquanto uma instituição que se fundamenta na base da disciplina e do controle, para (KANT, 1996, p.26 apud VEIGANETO, 2004, p. 11) a disciplina consiste em domar a selvageria e o controle nas instituições escolares está expresso no modo como são vigiados e disciplinados os corpos, portanto, podemos entender então, por que esses sujeitos que não aceitam o que está posto são rotulados como alunos e alunas problemas, por vezes os mesmos transgridem a instituição escolar por sua borda e forjam seus limites e possibilidades, causando os desvios e fugas. São nesses desvios que outros modos de ver/pensar a escola se ensaiam para esses sujeitos que criam resistências expressas nos muros grafitados, nos corpos tatuados ou mesmo nas salas riscadas, onde eles e elas arriscam dizer algo tantas vezes vetado no interior das instituições escolares.

1.1.1. Abordagens que permeiam a organização escolar e seus contextos

Nesse subtítulo minha intenção é apresentar as principais visões sociais que foram compondo os modos de compreender a escola e o pensamento educacional. Desde as concepções de escolas mais tradicionais até aquelas em que as resistências são possíveis. A partir de Sousa e Cardoso, (2007), destaco cinco visões, são elas: Visão funcionalista da escola; Visão estruturalista ou burocrática da escola; Visão reprodutivista, A escola como um lugar de resistência e por último, a escola como um espaço sociocultural.

Para Durkheim, que é o principal estudioso da visão funcionalista da escola, esta se assemelha ao corpo humano, já que em ambos os casos, são necessários órgãos para que o funcionamento do “todo” possa se dar. Quando algum órgão deixa de funcionar adequadamente o restante fica comprometido e esta parece ser a comparação que autor nos quer ensinar. Um bom exemplo que está presente nos cotidianos escolares são os regimentos escolares internos (que variam de escola para escola), onde constam nele as funções dos funcionários, junto com seus direitos e deveres, cada qual com sua função específica, para que o todo possa funcionar.

A visão estruturalista ou burocrática se caracteriza por estar bem dividida hierarquicamente (quanto maior o cargo, mais autoridade) e por acreditar na burocracia como modo de organização e impessoalidade nas relações. Para Webber a burocracia tinha como característica a formalidade nas ações e era sempre baseada em méritos e competências para possíveis funções, jamais levava em consideração aspectos pessoais e relações afetivas. No que se refere a essas duas visões citadas acima uma complementa a outra, de modo que a visão funcionalista preza pelo bom funcionamento e a estruturalista pela estrutura hierárquica, ou seja, vai ser a partir de papéis bem definidos hierarquicamente que as funções vão ser executadas de acordo com cada dever.

Em contraposição a essas duas visões, surge a visão reprodutivista da escola, conhecida também por crítico - reprodutivista por ser oposta a funcionalista e estruturalista. Essa visão tem como base a teoria marxista, e por isso considera a escola como reprodutora da ideologia burguesa.

A escola como um lugar de resistência vem sendo pensada em oposição às formas dominantes de organização da sociedade. Como a sociedade em que a escola está inserida é a mesma que vivemos, os estudiosos Henry Giroux e Michel Apple afirmam que os mesmos conflitos e contradições existentes na sociedade estão presentes no interior das escolas. Portanto, devem ser consideradas a história e a cultura que perpassaram os sujeitos até o momento, para que possam ser compreendidos os significados atribuídos a escola de acordo com as vivências dos estudantes. (SOUSA e CARDOSO, 2007).

Diferente de todas as outras visões, a concepção sociocultural, entende que a escola é autônoma no que diz respeito a filtrar as determinações exteriores, também compreende a escola como produtora de cultura, um espaço em que o mundo social existe e está presente. Mesmo entendendo que a escola está inserida em um contexto cultural amplo, ao mesmo tempo produz uma cultura interna, que é própria dos sujeitos envolvidos nesse processo, essa cultura interna será sempre singular em relação às demais escolas, por conter nela os traços pessoais de cada membro da instituição. Considerando esses processos compreendemos o sujeito como ativo nessa constituição da identidade própria desse espaço de socialização.

Cada perspectiva de escola apresentada até o momento nos diz dos aspectos que nortearam a criação dessas instituições, esses elementos nos ajudam a entender as perspectivas pedagógicas que geraram as escolas e posteriormente formaram alunos e alunas. Essas visões são importantes por localizarem os diferentes modos pelos quais os discursos históricos foram engendrando práticas sociais em torno das violências produzidas hoje.

1.2.A produção dos corpos e das violências no interior das instituições

Nesse texto ensaio minhas primeiras aproximações com relação aos estudos tecidos sobre o “corpo escolar” e as violências produzidas sobre ele. Quando buscamos nossas memórias e recordamos nossas vivências escolares, nos percebemos encharcadas de experiências que nos passaram e nos significaram de algum modo (LARROSA, 2004), muitas serão as lembranças relacionadas ao nosso corpo, ao modo como ele foi sendo escolarizado ao mesmo tempo em que íamos aprendendo conteúdos formais.

Por isso o uso no início do texto da expressão “corpo escolar”, porque precisávamos, dentro das instituições ser um desses corpos, que usava uniforme, que sentava na cadeira corrigindo a postura, que possuía boas habilidades físicas para o esporte, porém mesmo com toda a rigidez do disciplinamento dos corpos nós sujeitos desviantes forjávamos outros modos de ser e estar, que era apenas se diferenciar uns dos outros, dizendo de nossos anseios particulares através das roupas, dos cabelos, dos adereços.

Todas essas lembranças escolares que nos afetam de diferentes modos nos dizem das multiplicidades de emoções e sentimentos vividos em tantas instituições escolares da qual fizemos parte. É nesses lugares que de algum modo experimentamos as dualidades e as contradições, ora vivemos felicidades ora tristezas, momentos que conhecemos o afeto, e em outros as violências. São essas recordações vividas que dizem dos tantos caminhos que percorremos na organização escolar, nos seus tempos e espaços.

A escola enquanto uma instituição moderna tem como objetivo transmitir conteúdos formais, ensinar conhecimentos científicos, e como resultado formar sujeitos capazes e autônomos para viver em sociedade. Portanto para que todos esses objetivos possam de fato se efetivar é necessário que a organização da escola tenha como foco a disciplina, o controle e a vigilância dos corpos (FOUCAULT, 1989 apud LIMA, 2010, p.29). Nos cotidianos escolares encontramos a todo o tempo sujeitos que tentam pela borda escapar dessas bases organizativas, esses mesmos indivíduos que forjam esses modos de ser através desses corpos que transbordam, são tidos como os indisciplinados, os violentos, os rebeldes, aqueles em que nem o controle e a disciplina fazem sentido. (LIMA, 2010).

Só será possível pensar outros modos de ser nessa instituição, através dessas brechas, em que outros contornos poderão ser dados a escola, carregados de outras culturas, outros modos de ser, outras arquiteturas acreditando que diferentes modos de organização escolar e social são possíveis. (LIMA, 2010).

Nas escolas são atribuídos sentidos aos corpos dos sujeitos, todas as caracterizações são dadas imersas num contexto de uma determinada cultura. As relações que serão estabelecidas entre os corpos, estarão sendo moldadas pelas redes de poder presentes tanto na sociedade como dentro das instituições escolares. As identidades sociais vão se definir a partir nesses aspectos citados a cima, no âmbito cultural e também histórico. Como nos afirma Louro (2013), “*os corpos são significados pela cultura e são, continuamente por ela alterada*”. Os corpos e as suas mudanças acontecem tanto pela passagem natural no tempo, como também na sua inserção na escola.

Algumas marcas corporais diferenciam os sujeitos que passarão pela escola, portanto evidenciam-se características valorizadas pela sociedade como,

[...] um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas provavelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2013, p. 21).

Essas marcas que vão significar nossos corpos serão as mesmas que nos diferenciarão dos demais sujeitos que não frequentaram as instituições escolares, de modo que a escola se constitui como produtora de “marcas” através de sua organização escolar e suas práticas cotidianas. Serão essas marcas que guardaram lembranças e memórias vividas pelo sujeito e o seu corpo.

[...] o corpo pode ser lido como um texto que guarda em cada célula a memória de um tempo, a história da sociedade na qual vive, apesar de todo o investimento em contrário da racionalidade científica. Buscar os registros deixados nos corpos é uma das mais interessantes formas de tecer interpretações a respeito do passado e, assim alargar a compreensão do presente. Ele é um documento vivo em que a ideia de tempo é forjada em sua materialidade por atos de conhecimento. (SOARES e FRAGA, 2003, p. 86).

Constitui-se uma espécie de educação moral e ética através dos corpos educados pelas escolas, entende-se que os corpos educados são mais civilizados, por possuírem disciplina, contenção, alinhamento e formas retas. Compreende-se que esses corpos terão sucesso profissional, por terem sido educados de modo a contemplar as imposições da sociedade.

Para o autor Veiga-Neto (2004) a escola moderna como se configura hoje, está diretamente ligada ao disciplinamento dos corpos infantis, do modo como precisam fazer uso

dos espaços pré - definidos para ao final “chegar” à civilidade. Portanto, para que se possa viver em um mundo civilizado é necessário a continuidade do disciplinamento dos corpos. O espaço escolar do modo como é pensado não possibilita *outros* tempos para que *outros* corpos sejam possíveis, a sua organização espacial e temporal é para a continuidade da civilidade, como mantenedora da ordem vigente, por isso a necessidade dos desvios e transgressões por parte dos meninos e meninas que discordam dos discursos civilizatórios presente nas instituições de educação.

2. AS VIOLÊNCIAS E A GESTÃO DO CUIDADO

2.1.História e contribuições do Núcleo Vida e Cuidado – Estudos e Pesquisas sobre Violências

Nesse capítulo o meu foco passa a ser o Núcleo Vida e Cuidado – Estudos e Pesquisas sobre as Violências - NUVIC, do qual faço parte e constituo minha pesquisa a partir do aporte teórico estudado pelo mesmo. Trarei o percurso histórico e social no qual o núcleo se constitui para compor entendimentos de uma prática voltada para os estudos e pesquisas sobre as violências.

O NUVIC foi criado em 2002, e caracteriza-se por ser um espaço interinstitucional vinculado ao Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), no Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com as parcerias do Instituto de Planejamento, Pesquisa Social e Estudos Avançados – (IPPSEA) e da Universidade do Estado de Santa Catarina – (UDESC).

O grupo de escolha interdisciplinar, mantém diálogos com profissionais cujo interesse em comum é realizar pesquisas e ações que recusem as violências. Seus integrantes e pesquisadores fazem parte prioritariamente da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como estudantes do Programa de Pós- graduação em Educação (PPGE), e ainda estudantes da Graduação em Pedagogia da UFSC.

O Núcleo Vida e Cuidado destaca-se por seus projetos de pesquisa no âmbito das comunidades e grupos populares, que tem como eixo/foco as escolas públicas situadas nestas localidades. Um desses projetos aconteceu nos anos de 2003 e 2004 se chamava *Ética do Cuidado*, vinculado ao Projeto Sentinela em parceria com o Instituto de Planejamento, Pesquisa Social e Estudos Avançados (IPPSEA), o mesmo estava ancorado em uma Política Nacional de Enfrentamento e Combate a Violência Doméstica e Exploração Sexual. O projeto tinha como princípio fazer o acompanhamento e o diagnóstico da rede de proteção integral que contempla o Conselho Tutelar, o Juizado da Criança e Juventude e outros programas. O acompanhamento e o diagnóstico aconteciam por profissionais da rede, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Os objetivos do programa perpassavam a ressignificação da infância e da adolescência, a ruptura do ciclo de violência, acesso aos direitos e deveres, e a responsabilização dos agressores.

Outro projeto de pesquisa desenvolvida pelo Núcleo, com colaboração do IPPSEA\UFSC, que teve seus dados coletados nos anos de 2004, 2005 e 2006, teve seu

relatório de pesquisa desenvolvido nos anos de 2006 e 2007, tem como título *Monitoramento das práticas hospitalares destinadas ao atendimento das crianças vítimas de violência sexual na região da grande Florianópolis\SC*. O objetivo desse projeto era monitorar como se efetivavam as práticas hospitalares destinadas ao atendimento das crianças vítimas de violências em duas unidades hospitalares na Região da grande Florianópolis. Esse projeto foi inicialmente pensado nos hospitais por considerar que são nesses locais em que os primeiros atendimentos às crianças vítimas de violência acontecem, portanto o foco da pesquisa se deteve a análise e ao estudo do modo como eram feitos esses primeiros atendimentos, para posteriormente pensarmos a relação que era estabelecida com a rede de proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Cabe aqui ressaltar que devido a resistência no Hospital Joana de Gusmão para a realização da pesquisa, os pesquisadores delinearão outro percurso metodológico redirecionando as fontes de coleta de materiais para a Rede de Atenção à Criança e ao Adolescentes, que recebia dos hospitais da Grande Florianópolis os registros das ocorrências sobre violência sexual contra crianças e adolescentes.

O projeto de pesquisa *Dossiê Violências* que tem como coordenadora a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa, tem seu início a partir do ano de 2002 no qual vem procurando compor um Dossiê Violências na Grande Florianópolis. As informações são coletadas por triênios, buscando reunir os indicadores que concebem as estatísticas dos casos de violências, tanto em documentos oficiais, como também em fontes documentais. O projeto tem como foco compor mais de uma década de pesquisa e coleta de dados, para isso o projeto foi reeditado e a intenção é que a coleta de indicadores se dê até 2015. Outro objetivo do projeto de pesquisa é dar visibilidade às violências, ainda mais naquelas que atingem crianças e adolescentes nas cidades do Sul do Brasil, desvelando a crença de que aqui essas violências não ocorrem, por condições elevadas sócio-econômica e culturalmente.

Outro projeto de pesquisa que está se constituindo dentro do núcleo é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima, no qual o título é *Infância e Experiência: registros fotoetnográficos do cotidiano da Comunidade Chico Mendes*, cujo objetivo principal é propiciar aos estudantes de pedagogia uma maior aproximação no cotidiano das práticas educativas, com foco para o contexto que perpassa todas as vivências e experiências na Comunidade Chico Mendes, bairro localizado na cidade de Florianópolis - SC. Esse projeto se diferencia dos demais por ter como linguagem a fotoetnografia, para isso propõe-se construir um acervo de imagens e a partir delas produzir leituras que nos auxiliem a discutir os pressupostos etnográficos, com ênfase nas culturas infantis. O período da pesquisa data de 2011 a 2013, sendo renovado o projeto para mais dois anos.

Através de pesquisas realizadas pelo Núcleo Vida e Cuidado, verificou-se a insuficiência do tema das Violências na formação inicial e continuada dos sujeitos que exercem suas funções nas escolas públicas e também na rede de atenção às crianças e adolescentes em Santa Catarina. Como modo de ampliar os estudos acerca do tema, o NUVIC proporcionou um curso de especialização chamado *A gestão do cuidado para uma escola que protege*, que propiciou experiências e conhecimentos a partir das práticas do cuidado. Foi oferecido o curso durante os anos de 2009 a 2011, nos três estados do Sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e contemplou 328 educadores de escolas públicas e redes de atenção. O mesmo aconteceu na modalidade semipresencial, e foi realizado com a colaboração financeira do Ministério da Educação – MEC, e apoio do Laboratório de Novas Tecnologias – LANTEC.

Esse curso de especialização teve seu material didático e o ambiente virtual todo construído e tecido com base nos aspectos didáticos metodológicos e teóricos que compõem o núcleo, portanto foram escritos três livros que fizeram parte dos módulos do curso, são eles; Módulo I – *Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica*, Módulo II – *Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos* e o Módulo III – *Educação, Escola e Violências*. Ao final do curso foi lançado outro livro com artigos dos próprios cursistas que participaram da especialização, *Cuidar da Educação, Cuidar da Vida*.

Outras produções e pesquisas do núcleo também se tornaram livros, um deles *Ética e Gestão do Cuidado à infância em contextos de violências*, traz em seu corpo artigos de pesquisadores do Núcleo, que abordam questões relacionadas à infância, gestão do cuidado com as crianças, violências e suas imagens, gênero e sexualidade, relações raciais e a produção de violências nas escolas. Um livro produzido em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, intitulado *Violências em (Com)textos: Olhares*, também foi escrito com artigos dos pesquisadores do Núcleo Vida e Cuidado, e tem como eixo os diferentes olhares acerca das violências, nos diferentes contextos, nas escolas, nas ruas e nas legislações.

O núcleo oferece todos os anos formações abertas ao público universitário, sendo a primeira iniciada no ano de 2003 e finalizada no ano de 2004, com objetivo de discutir acerca da problematização dos aspectos que constituem o campo da educação, com foco para a atualização dos educadores. Em seu conteúdo programático previa os estudos em torno dos conceitos fundamentais do pensamento complexo, perpassando a questão da identidade, da ética, da educação biocêntrica e a gestão do cuidado na educação, esse curso se configurou com uma carga horária de 160 horas. E nos anos de 2012 e 2013 foram oferecidas formações,

cada uma delas vinculava-se a pesquisa que cada integrante do núcleo estava se propondo a fazer. Os eixos que perpassaram os encontros foram, violências, gestão do cuidado, comunicação e cultura, corporeidade, gênero e sexualidade, infâncias, currículos e formação de professores.

Atividades de extensão como grupos de estudos, atividade de fotografia e a biodanza, são oferecidas pelo núcleo para que os estudantes e a comunidade possam se integrar dos estudos oferecidos pelo mesmo. Durante um semestre 2012.2 foi oferecido um grupo de estudos que se dedicou a estudar uma das obras do autor Walter O. Kohan, e no semestre seguinte 2013.1, esse mesmo grupo de estudos se configurou em um NADE⁴ (Núcleo de Aprofundamento de Estudos) para estudo de outra obra do mesmo autor, sendo oferecido para as alunas e alunos do curso de pedagogia. Concomitantemente aconteciam os encontros de um grupo que se debruçou a estudar a fotografia, desde as aprendizagens técnicas da foto, até os conceitos que perpassam o retrato e suas significações, ao final foi feita uma experimentação fotográfica em uma comunidade que acolhe homens ex-moradores de rua ou dependentes químicos.

Outro grupo de estudos importante a ser destacado aconteceu em 2012 onde pesquisadores e pesquisadoras do núcleo, aprofundaram os estudos na perspectiva pós-estruturalista em obras específicas de Deleuze e Foucault.

Como forma de propor uma formação inicial e continuada aos estudantes, aos professores das redes de ensino e a comunidade universitária, o NUVIC vem oferecendo como uma atividade de extensão *Biodanza: aprendizagem vivencial sobre o cuidado*, que tem como foco relacionar o cuidado à corporeidade de cada sujeito, através da música, do movimento e do encontro em grupo, essa atividade de extensão vem sendo oferecida há três semestres consecutivos.

Durante todo o período do núcleo foram realizadas orientações de trabalhos de conclusão de curso na licenciatura de pedagogia, de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, ao mesmo tempo em que o NUVIC em seus mais de 10 anos de existência publicou livros, participou de eventos científicos regionais, nacionais e internacionais, organizou seminários e esteve presente nos estágios do curso de pedagogia.

⁴ NADE, tem por objetivo o aprofundamento e a diversificação de estudos na área de educação que contribuam na formação dos estudantes para o trabalho docente. Ver mais em Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-versão-final-2.pdf> acesso em 12/11.

Tabela 1 – Pesquisas e Orientações Concluídas

Pesquisas e Orientações Concluídas				
ANO	AUTOR	ORIENTADOR/ CO-ORIENTADOR	TÍTULO	GRAU DE FORMAÇÃO
2006	Deise Rateke	Ana Maria Borges de Sousa	A escola pública e o PROERD: tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências.	Mestrado
2006	Regina Ingrid Bragagnolo	Ana Maria Borges de Sousa	Crianças em contextos de violências sexuais: a gestão do atendimento num Programa Sentinela de Santa Catarina.	Mestrado
2007	Susana Pasinato	Ana Maria Borges de Sousa	Criatividade e Biodanza: a trama que qualifica as relações entre as crianças	Mestrado
2007	Raquel Barbosa	Ana Maria Borges de Sousa	Questão do quesito raça/cor nos prontuários do Programa Sentinela	Mestrado
2007	Marta Corrêa de Moraes	Ana Maria Borges de Sousa	Esse menino é mal - educado!: um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis	Mestrado
2009	Neylen Brüggemann Bunn Junckes	Ana Maria Borges de Sousa	Violência sexual feminina e gênero: interfaces de um contexto.	Mestrado
2009	Eliana Cristina Bar	Ana Maria Borges de Sousa	Parque Nacional do Iguaçu e comunidade do entorno: gestão e conflitos	Mestrado
2010	Sílvia Cardoso Rocha	Ana Maria Borges de Sousa	Educadoras e Educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem	Mestrado
2010	Nádia Josete Eberspächer	Ana Maria Borges de Sousa	Professoras: significações narradas frente às violências que afetam crianças em escolarização.	Mestrado
2010	Amanda Maurício Pereira Leite	Ana Maria Borges de Sousa	Imagens do diverso	Mestrado
2011	Claudia Annies Lima	Ana Maria Borges de Sousa	Experiências dançantes: corporeidade de sujeitos nômades	Mestrado
2013	Joice Taise Martins	Patrícia de Moraes Lima	Infância e Violências: contextos para pensar a educação	Trabalho de conclusão de curso

Tabela 2 – Pesquisas e Orientações em Andamento.

Pesquisas e Orientações em Andamento				
ANO	AUTOR	ORIENTADOR/ CO-ORIENTADOR	TÍTULO	GRAU DE FORMAÇÃO
2010-2014	Marta Corrêa de Moraes	Ana Maria Borges de Sousa Patrícia de Moraes Lima	Metáforas de Vida e Morte: cartografias bordadas no contorno de um currículo em curso	Doutorado
2012-2014	Nadja Regina Sousa Magalhães	Ana Maria Borges de Sousa Patrícia de Moraes Lima	A Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva de Educação Integral nas Escolas Públicas Municipais em Caxias-Ma	Mestrado
2012-2014	Mariani Santos Baasch	Ana Maria Borges de Sousa Patrícia de Moraes Lima	Por entre os muros da escola: o grafite e a pichação	Mestrado
2013	Maristela Della Flora	Patrícia de Moraes Lima	Se essa rua fosse minha: estudo sobre as culturas infantis na rua da Comunidade Chico Mendes	Trabalho de Conclusão de Curso
2013	Samantha Santos Mendes	Patrícia de Moraes Lima Marta Corrêa de Moraes	Violências no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina	Trabalho de Conclusão de Curso
2013	Adriana Mara Felisbino	Patrícia de Moraes Lima	Narrativas de uma professora e o encontro com a infância	Trabalho de Conclusão de Curso

Os pesquisadores Rogério Machado Rosa, Apoliana Regina Groff e Daniel Schiochett, estão no doutorado cada qual com sua pesquisa em outros programas de pós-graduação. O doutorando Rogério Machado Rosa, tem como eixo na sua pesquisa as temáticas de corpo - gênero - educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, já a doutoranda Apoliana Regina Groff faz sua pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP, com foco nas relações estéticas e formação e por último o doutorando Daniel Schiochett que tem como eixo na sua pesquisa a filosofia e a ontologia, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL.

Com relação aos estágios, podemos destacar dois locais que dizem muito do caminho percorrido pelo núcleo, considerando que a opção em compor uma relação política

pedagógica nesse espaço se dá pelas concepções que guiam as ações do núcleo, por entendermos essas populações historicamente marginalizadas é nelas que queremos atuar para se pensar os direitos humanos, atrelado ao direito à vida. Um desses campos foi o Centro Educacional São Lucas, onde eram realizados estágios, do currículo anterior, com ênfase na orientação e supervisão escolar. Esse estágio tinha como objetivo principal relacionar os diferentes olhares a partir das violências, da educação e pensar a juventude vivida pelos jovens que ali estavam, portanto para que essas mediações fossem possíveis pensava-se o projeto de estágio a partir das diferentes linguagens, para que pudessem relacionar e dialogar as aprendizagens construídas nesse espaço.

A Comunidade Chico Mendes está presente também nos estágios do currículo novo da pedagogia, com relação a educação infantil são realizados estágios na creche que se localiza nessa comunidade com crianças pequenas de 0 a 5 anos. Para que fossem possíveis as inserções das estagiarias no campo, foi preciso que elas pudessem se apropriar do olhar atento e sensível para o não visto, por isso foi extremamente necessário que olhassem de perto e de dentro (Magnani, 2002) todas as especificidades que compõe aquela população.

É a partir dessas reflexões, e do percurso histórico e social que o núcleo vem desenhando seu caminho dentro da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de colaborar com a pesquisa, ensino e extensão dentro e fora da instituição de ensino superior. Com foco nas discussões que enfrentam e recusam às violências, através da participação e atendimento as exigências provenientes da sociedade.

2.1.1. O lugar do Núcleo Vida e Cuidado no curso de pedagogia

Para que se pudesse entender melhor o lugar que o Núcleo Vida e Cuidado ocupa durante toda sua trajetória dentro do Centro de Ciências da Educação, e com ênfase na licenciatura de Pedagogia, recorreremos a uma importante pessoa que fez e continua fazendo parte de todo o percurso e constituição do núcleo, a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa, para isso trabalhamos com o método de entrevista. Nos próximos parágrafos analisarei suas principais ideias com relação a esse caminho de encontros, entre o Núcleo e o Curso de Pedagogia.

A partir da entrevista realizada, algumas fragilidades podem se destacar na relação estabelecida entre o Núcleo e o Centro de Educação, no que concebe a posicionamentos políticos que pudessem ter relevância para intervenções possíveis tanto no Centro de

Educação - CED como também no curso, ao mesmo tempo em que nos reconhecem enquanto grupo de pesquisa e aos poucos nosso lugar vai sendo melhor habitado.

Outra característica bastante importante de ser destacada, partindo das contribuições da professora na entrevista, foi com relação a algo que nos diferencia dos demais grupos de pesquisa e por isso nos coloca em outro lugar. Fala-se aqui das relações afetivas que organizam o cotidiano do NUVIC e constituem relações para além daquelas denominadas como “apenas” universitárias.

O Núcleo vem num crescimento substancial com relação a inserção de alunos de graduação que estão caminhando para tornarem-se pesquisadores, não apenas como bolsistas que cumprem tarefas mas como pesquisadores e autores do próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que alunos do mestrado e do doutorado já percorrem esse caminho através de suas pesquisas e concepções teóricas.

De modo geral o núcleo está a caminho de um posicionamento mais aparente no CED, considerando que seu lugar está tornando-se politicamente habitado por todos os integrantes que compõe esse espaço.

2.1.2. Contribuições do Núcleo sobre as violências e a gestão do cuidado

O Núcleo organiza as suas discussões sobre as violências em três momentos específicos, que destaco nessa sistematização:

- 1- Violências como sendo todo e qualquer processo interrelacional, em que alguém é submetido ao domínio do outro e por consequência sujeitado a condição de objeto. Essa concepção nasce dos estudos e pesquisas de Sousa (2002), (2004), (2006), (2011).
- 2- Violências como produções que emergem das práticas discursivas que habitam e performatizam as relações sociais. Lima (2010), Sousa e Moraes (2011), Moraes (2011).
- 3- As violências como linguagens que emerge por dentro de uma lógica de segregação e exclusão, que através de diferentes práticas institucionalizadas comportam preconceitos raciais, sexuais, geracionais, econômicos e culturais. Sousa (2011).

Na primeira sistematização, encontramos a gestão do cuidado caracterizada por ser uma política de afetos, que prima pelas relações sociais tecidas entre os sujeitos a partir da qualidade das ações. Essa gestão vai ser possível se pensada na experiência cotidiana que está o tempo todo se refazendo na convivência, a partir de atitudes pautadas no cuidado como dimensão fundamental. Portanto, torna outros corpos possíveis, para serem pensados nas diferentes instituições. Essa gestão se diferencia das demais, por não objetivar a exceção, ou seja, a falta, mas sim o direito e o reconhecimento de sujeitos como seres legítimos, como ser-no-mundo.

A gestão do cuidado é entendida numa perspectiva transdisciplinar, ecológica, ética e estética que potencializam a vida como sacralidade vivida. A ética dessa gestão do cuidado, por sua vez, se configura como estética da existência, por isso, rejeita qualquer forma de abandono daqueles e daquelas que não podem caminhar pela vida sozinhos, qualquer conduta jocosa no momento da escuta, qualquer prática de homogeneização das diferenças, qualquer adjetivação para anular as singularidades, qualquer mecanismo de silenciamento das divergências, qualquer movimento que se refira ao outro como objeto. (LIMA e SOUSA, 2004, p. 6).

Essa concepção vai se pautar no respeito às especificidades que são inerentes aos organismos vivos, como as emoções, os desejos, as angústias. Reconhece que o local para que se possa exercer a gestão do cuidado devam ser as instituições que por sua vez devem assegurar o pleno desenvolvimento integral do ser humano, a partir de relações afetuosas.

Partindo dos pressupostos que ancoram a gestão do cuidado, Sousa (2002) concebe as violências como sendo todo e qualquer processo interrelacional, em que alguém é submetido ao domínio do outro e por consequência sujeitado a condição de objeto (Sousa, 2002). As violências mesmo que justificadas, segundo a autora, em nenhuma situação podem ser consideradas legítimas, tendo em vista que teoricamente o que podemos é contextualizá-las a partir de um olhar que tensiona as explicações reducionistas.

Nessa perspectiva as violências, quaisquer que sejam, são marcadas prioritariamente por relações de domínio e poder, que como consequências vão desorganizar emocionalmente os sujeitos, produzindo o desenvolvimento de outros sentimentos. São relações de dominação que normatizam modos de convivência marcados por hierarquias que insistem em colocar o(a) Outro(a) na condição de objeto. Mas, esse Outro discursivamente construído nos surpreende por não estar onde pretendemos, onde o obrigamos, onde o fixamos, onde o deixamos, onde o supomos, onde o escrevemos e inscrevemos (SKLIAR, 2003, p. 154).

Na segunda sistematização, encontramos as violências pensadas nas modernas instituições escolares, que para alcançarem seus objetivos priorizavam a disciplina, o controle e a vigilância dos corpos, com o foco nas aprendizagens e conhecimentos científicos. (FOUCAULT, 1989 apud LIMA, 2010, p.29). As violências se tornam mais evidentes se pensadas no interior das escolas, lugar em que muitas práticas sociais são negadas e negligenciadas, impossibilitando que outros sujeitos e outras pedagogias ali tenham espaço para existir e com-viver. (ARROYO, 2012).

Ainda assim, mesmo as outras práticas sociais sendo inviabilizadas nas escolas, meninos e meninas que são considerados transgressores, rebeldes e violentos, ultrapassam as margens da conformidade da escola e vão para além das práticas sociais consideradas “normais”, em busca de novas expressões de vida, que de modo mais concreto os identifiquem não mais como indisciplinados mas como sujeitos que ali vivem e se expressam a partir de outros modos de ser-estar no mundo. Para que possam existir os transgressores é necessário que existam os normais. Meninos e meninas que não configuram seus corpos como viáveis para manter-se no centro, a partir de práticas de disciplinamento, vão tornar-se os inadequados nas bordas, lugar, onde se encontram os sujeitos considerados como inviáveis a partir da norma. Portanto, só é possível pensarmos essa lógica se considerarmos que esse modelo normativo necessita dos opostos para concretização.

E por fim a terceira sistematização das violências enquanto linguagens, enquanto marcas na corporeidade de cada sujeito, que por sua vez introduzem os adereços dramáticos da dinâmica social e geram mudanças nos contextos estáveis e regulares. (MICHAUD, 1998 apud SOUSA, 2011, p.33).

Nessa sistematização é extremamente necessário considerarmos os coletivos, que são crianças, adolescentes, jovens, velhos, homens e mulheres. Que vão se diferenciar entre eles e os demais através de suas escolhas, sejam elas religiosas, políticas, de orientação sexual, das regiões que habitam, e das culturas que vivem e criam. Vão ser nesses coletivos que as violências vão ser produzidas e alimentadas, fomentando a segregação.

Diferentes modos sociais foram sendo pensados e articulados para que durante esse percurso os coletivos se conformassem como sendo os inexistentes, os ninguéns. Sob o ponto de vista dos valores hegemônicos, os(as) inexistentes são aqueles e aquelas que carecem de cultura e educação, por exemplo. Suas religiosidades e história são reiteradamente negadas em nome de saberes normatizantes que ao mesmo tempo produzem machismos, intolerâncias, xenofobias, racismos e preconceitos definidores de lugares sociais. Essas violências foram sendo produzidas e consentidas a esses homens e mulheres que muitas vezes

se diferenciam da cultura dominante e habitam a margem da sociedade, não sendo considerados como humanos.

Esses inumanos (Arroyo, 2012), considerados por nós como inexistentes, são colocados na sociedade como sujeitos coletivos invisíveis aos olhos, as estruturas bem delineadas socialmente não permitem as aproximações desses que permeiam a chamada “borda” deste social. Sousa (2011) nos ensina que para pensarmos as violências alimentadas nos processos de segregações que engendram os sujeitos coletivos, é necessário alcançarmos a radicalidade dos contextos que insistem em negá-los.

O que é proposto ainda nas políticas públicas, é a inclusão desses sujeitos coletivos. Confirma-se o pressuposto que se há uma inclusão, parte-se da dicotomia inclusão – exclusão, portanto só há que inclui-los porque em algum lugar/momento excluíram esses sujeitos. Porém essas políticas que visam o processo de inclusão dos coletivos tem como fundamento pensar os sujeitos como marginalizados, no entanto essas políticas apenas trocam os lugares dos marginalizados, mudam de um lado para o outro da margem, reafirmando a naturalização das desigualdades como afirmadoras de lugares/posições sociais.

Vale destacar que essas três perspectivas que permearam e permeiam a constituição do núcleo co-habitam e, portanto, não podemos pensá-las em separado, já que uma se faz na feitura da outra.

3. O CAMINHAR DA PESQUISA

Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder.

Thiago Oliveira.

Essa pesquisa visa cartografar⁵, as formas pelas quais as violências são pensadas no contexto da formação de professores no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A fim de problematizar esse tema, pensando a relação que se constitui a partir dos estudantes – professores – currículos. Essa pesquisa tenta promover rotas de fugas como possibilidade de pesquisar na educação, ancorada na criação e na invenção que permeiam os ideais da pesquisa cartográfica.

A constituição e a organização dos materiais para compor a tessitura deste texto se deu a partir de algumas fontes, em sites de pesquisa como a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no site do Núcleo Vida e Cuidado. Também foram estudadas as bibliografias a partir das produções do núcleo e também de produções externas, foram utilizadas fontes documentais primárias, narrativa oral e entrevistas.

Alguns levantamentos foram sendo produzidos ao longo da pesquisa, o primeiro deles foi no site da ANPED, alguns critérios precisaram ser utilizados para que a pesquisa se consolidasse a partir de um lugar. Foram pesquisados em todas as Reuniões Anuais desde o ano de 2000 até 2012, foram escolhidos para compor a pesquisa aqueles trabalhos publicados nos Grupos de Trabalhos – GT's, que apresentavam no título a palavra violência ou violências. Foram encontrados vinte e um trabalhos nos diferentes GT's da associação, entre eles nos grupos de trabalho dos movimentos sociais e educação; educação popular; sociologia da educação; história da educação; psicologia da educação; educação fundamental e filosofia da educação.

⁵ Ver mais em Oliveira, 2012.

Tabela 3 – Trabalhos ANPED.

ANO	GRUPO DE TRABALHO	UNIVERSIDADE	TÍTULO
2000	Estado e Política Educacional	UNESP/ Araraquara	A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania
2001	Movimentos Sociais e Educação	UFMT	Aprovação popular da violência policial: um desafio político-pedagógico para o movimento de direitos humanos
2002	Historia da Educação	UNIBAN	A violência física doméstica na educação de escritores brasileiros
2002	Movimentos Sociais e Educação	UFMG e USP	Iniciativas de redução da violência escolar: o caso de São Paulo
2002	Movimentos Sociais e Educação	UFMG	Práticas culturais na escola noturna: oposição, diversão e violência
2003	Sociologia da Educação	UE Ponta Grossa	Violência na escola: análise da influência das mudanças socioculturais
2004	Educação Popular	UFPB	Educação popular na escola cidadã: em face da violência
2005	Educação Popular	UERRJ	Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e valores na educação
2005	Educação Popular	UFSC	A negação da violência como prática de liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética
2005	Educação Popular	UFSC UFRGS-IPSEA	Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si
2005	Sociologia da Educação	UNESUL	Relações de gênero, conflito e violência nas series iniciais
2005	Sociologia da Educação	PUC/SP	Escola e violências: uma reflexão possível
2005	Educação de Jovens e Adultos	UPF	Violência x não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos
2005	Gênero, sexualidade e educação	UNESP	Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador
2006	Psicologia da Educação	PUC/SP	Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola
2006	Gênero, Sexualidade e Educação	UNESP	A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de presidente prudente
2007	Psicologia da Educação	PUC/SP	Aids, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio
2008	Educação Fundamental	UNESP	A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola
2008	Educação e Comunicação	PUC/Rio	Infância e violência: um estudo sobre a representação da infância em contexto de narco-experiência.
2009	Educação Fundamental	UNICID	Violência escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola
2011	Filosofia da Educação	UNESP	Trabalho educativo humanizador: um instrumento possível de superação do fenômeno da violência na escola

A partir do site do Núcleo Vida e Cuidado, foram mapeadas todas as produções bibliográficas, tanto de livros, como de capítulos e artigos. Foi encontrado um total de seis produções de livros a partir dos integrantes e pesquisadores do Núcleo, são eles: Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências (2006); Violências em (com)textos (2010); Módulo I: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica (2010); Módulo II: Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos (2010); Módulo III: Educação, Escola e Violências (2011) e por último Cuidar da Educação, Cuidar da Vida (2011). Essas obras foram sendo estudadas concomitantemente com outras produções bibliográficas que compõem os estudos no Núcleo, os mesmos conceitos estudados na pesquisa bibliográfica do NUVIC, foram sendo pensados também a partir de outras referências bibliográficas que circularam e embasaram as discussões da pesquisa.

Além das produções bibliográficas, para compreender melhor a história e a constituição do núcleo, precisei pesquisar também em fontes documentais primárias, como livros, atas, projetos e relatórios de pesquisa produzidos entre os anos de 2003 a 2013. Foi utilizado para levantamento de coleta de dados o método da entrevista a partir de um roteiro pré-estabelecido. Essa entrevista tinha como foco a narração do percurso histórico e social no Núcleo Vida e Cuidado, dentro de Centro de Ciências da Educação da UFSC. O encontro foi realizado com a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa, fundadora do NUVIC. Para análise dessa entrevista não foram utilizadas categorias, foi apenas transcrita e empregada na constituição do texto a partir das ideias principais relatadas oralmente.

Para além dos estudos bibliográficos e fontes orais, foram realizadas entrevistas com alunos e alunas, professores e professoras do curso de pedagogia do Centro de Ciências da Educação, a escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir dos três eixos que fundamentam o currículo do curso, são eles: Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa (professores/as) foram escolhidos por ministrarem um das disciplinas de cada eixo. Já os sujeitos da pesquisa (alunos/as) foram escolhidos em três fases diferentes do curso, em que cada uma dessas fases tem na sua grade de horários umas das disciplinas dos eixos, ou seja, alunos/as da 3ª fase, da 5ª fase e da 9ª fase.

Os encontros foram direcionados, com perguntas pré-estabelecidas. Esse tipo de entrevista a partir de (GIL, 1996) se caracteriza por ser *parcialmente estruturada*, já que é guiada por uma relação de pontos de interesse do entrevistador. Ela se constitui a partir de uma seqüência de perguntas que delimitam o tema estudado.

Após a realização das entrevistas e a transcrição das falas, foram delimitados “núcleos de significação do discurso”, (AQUIAR, 2011) que nada mais é que delinear tema/conteúdo/questões em comum nas falas dos sujeitos. Foram utilizados conceitos em comum colhidos das falas dos entrevistados. A partir dos núcleo/categorias foram organizados os fragmentos das entrevistas que melhor se identificavam com os conceitos. Em seguida escolheu-se alguns núcleos/categorias para melhor compreendê-las e posteriormente analisá-las criticamente a partir de produções bibliográficas, foram elas; a abordagem das violências na relação pedagógica; práticas de campo de estágio como problematizadora dos conceitos e vivências em torno das violências; o novo currículo e as abordagens sobre as violências e os conceitos sobre as violências no Curso de Pedagogia.

Deve-se ressaltar que tais núcleos jamais poderiam ser analisados separados uns dos outros. Ao criar os núcleos, temos o objetivo de organizar nossos dados, de preparar a análise, de nos apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, sem fragmentar o discurso, sem romper ou ignorar a articulação das falas apresentadas. (AGUIAR, 2011, p.137).

Portanto a partir do que nos apresenta a autora, foi preciso o cuidado na nucleação e análise dos dados, considerando desde o início a fala do sujeito contextualizada, imersa no cotidiano histórico e social. Esse é um pouco o desafio do pesquisador, ultrapassar as aparências nas falas, e analisá-las. Além de não só transcrever as falas dos sujeitos, porém explicá-las a partir de uma realidade, ou seja, o pesquisador produz conhecimento a partir de um processo que é “construtivo/interpretativo”. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 39 apud AGUIAR, 2011, p. 132). Por isso vai ser através da busca das falas dos sujeitos entrevistados que a caminhada rumo à construção do conhecimento se dá, com o intuito de compreender a realidade em foco/pesquisada.

4. AS VIOLÊNCIAS NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CED-UFSC

4.1.A abordagem das violências na relação pedagógica

Quando os entrevistados foram perguntados da relação das discussões acerca do tema as violências, foi percebido a não discussão do tema no curso. As entrevistas revelam que, quando aparece por entre as linhas dos textos, ou entre as falas nas discussões, não é levado em consideração como os outros conceitos que se tornam foco do currículo. Uma das entrevistadas trouxe a seguinte fala,

“pensar sobre a violência, me debruçar sobre ela e ter uma intervenção diferenciada o curso não subsidia, não dá conta de fazer isso, por vezes o curso discuti outros conceitos que circulam por entre o conceito das violências, porém sem considerá-lo como estudo foco.” (Aluno/a, 03-09-2013).

A abordagem das violências no curso de Pedagogia se dá muito mais a partir de conceitos que se entrecruzam nas discussões, do que propriamente a discussão do conceito violências. Essa percepção se deu a partir de todos os entrevistados, alunos/as e professores/as, confirmarem essa mesma posição política do currículo- em- curso.

Estar debatendo o que é violência não acontece, mais quando se fala na questão do estigma por exemplo, quando vai se discutir organização aparece por fora. (Aluno/a, 03-09-2013).

A violência no contexto da nossa formação não é tema, são coisas que aconteciam através dos temas. (Aluno/a, 04-09-2013).

Agente viu sobre a violência bem superficial, estava nos textos mais também não era enfoque da aula. (Aluno/a, 04-09-2013).

A gente discuti muito as relações democráticas dentro da escola, dentro da sala de aula, a questão do direito no eixo educação e infância, a questão do direito da criança que percorre a minha disciplina. (Professor/a, 25-09-2013).

Dentro de algumas disciplinas essas discussões aparecem, ela não aparece tão explícita, mas assim se trazer por exemplo a discussão em torno das diferenças em todos os âmbitos, diferenças culturais, a própria questão das deficiências, então de certa forma essa discussão traz também esse aspecto da violência. (Professor/a, 26-09-2013).

A gente discuti, mas sem dar esse nome, sem nomear olha isso aqui é uma violência, o tipo da violência que agente está submetido, eu acho que a gente não para pra fazer esse reflexão, agente traz a tona isso e vai analisando situações, mas não necessariamente foca na questão da violência. (Professor/a, 26-09-2013).

Durante a entrevista com os alunos foram citados alguns conceitos que nas disciplinas são abordados e a partir deles as violências são pensadas. Nas entrevistas com os

professores/as a posição de deus a partir das disciplinas ministradas por eles/as em que por vezes através de outros conteúdos se pensam as violências permeando as discussões.

Para ilustrar os conceitos que foram citados por alunos(as) e professores(as), o gráfico 1- Outros Conceitos Relacionados às Violências demonstra na fala dos entrevistados as variedades dos conceitos mais utilizados que permeiam as discussões.



Gráfico 1 – Outros Conceitos Relacionados às Violências.

A violência não é pensada nas disciplinas desse currículo, ela aparece por vezes, através de temas adjacentes tais como: estigma; diferença; heterogeneidade da infância; educação do corpo; educação especial: inclusão/exclusão; defasagem no ensino; relações democráticas; entre outros. Outra situação é também quando as violências aparecem de algum modo nos textos, porém nas discussões não ganham foco, apenas são tratadas como temas afins e secundários.

As discussões acerca do tema, não são explícitas nas disciplinas da graduação, talvez consigamos visualizá-la mais amplamente quando pensamos os conceitos que se agregam para discutir a partir deles as violências, não como eixo central e nem como conceito. Em uma das entrevistas com os alunos/as essa relação fica ainda mais evidente “a violência

não aparece como conceito o que seria violência, que tipos de violência a gente encontra, porém aparece através das discussões que vão sendo provocadas nos textos” (Aluno/a, 03-09-2013). Talvez a discussão perpassasse as disciplinas, porém sem nomear e sem contextualizar a violência, apenas utilizando-se dela para pensar outros conceitos.

Essa ausência das discussões acerca das violências preocupa os alunos e alunas entrevistados, já que esse conteúdo fará falta nos momentos de práticas pedagógicas junto às crianças, uma vez que se consideram violentados pelo próprio currículo, pela ausência e negação desse conhecimento em detrimento de outros. Isso pode ser percebido na fala dos alunos/as;

De certa forma eu sofri violência por não ter esse conhecimento posto em mim, trabalhado comigo. (Aluno/a, 03-09-2013)

A violência pode ser a negação desse conhecimento por exemplo, a negação de ser trabalhado é uma violência que acontece conosco. (Aluno/a, 04-09-2013).

A partir desse eixo que destaco as relações pedagógicas em curso, e as relações estabelecidas com conceitos que se entrecruzam nas discussões, busquei estabelecer algumas aproximações que permeiam premissas pedagógicas fundamentais para se constituir aprendizagens, essas reflexões vão ser tecidas a partir do autor Aquino (1998).

Um das premissas destacada pelo autor Aquino (1998) é a relação pedagógica entre professor-aluno, uma vez que essa relação torna-se núcleo do trabalho pedagógico, o aluno nesse processo é co-responsável e parceiro do professor para que aprendizagens sejam possíveis. Os papéis sociais ocupados por esses sujeitos precisam ser bem delineados, a partir das funções sociais que ocupam, no qual o professor tem o dever de ensinar, e o aluno o direito de aprender.

A sala de aula é o espaço privilegiado para as aprendizagens acontecerem, é o microcosmo concreto onde a educação escolar acontece de fato (AQUINO, 1998). Preferencialmente as aprendizagens se dão na sala de aula, através das trocas e das relações pedagógicas constituídas nesse espaço.

A partir das entrevistas e do aporte teórico que ancorou as categorizações, percebemos a importância das relações pedagógicas em curso, relações essas estabelecidas em professor – aluno - conhecimento. São essas as bases para as aprendizagens conceituais em discussão. Alguns professores em seus relatos nas entrevistas destacam a importância de se pensar os conceitos se entrecruzando, ou seja, na relação entre aprendizagens e vivências. Professores/as e alunos/as reconhecem ainda o não – lugar da violência como tema, porém a percebem nas tramas das discussões a partir de conceitos outros, que ali estão permeando e

enredando aprendizagens possíveis.

4.1.1. Práticas de campo de estágio como problematizadoras dos conceitos e vivências em torno das violências

Outro núcleo de análise pensada para estudar as entrevistas, se deu a partir das problematizações com relação às experiências extracurriculares. São elas vividas por alunos e alunas do curso de pedagogia, tanto experiências de estágio obrigatório, como estágios não obrigatórios, como também dos professores e professoras envolvidos nas disciplinas que permeiam o campo de estágio nas fases finais do curso.

O objetivo principal desse núcleo de análise se dá prioritariamente a partir das falas dos alunos, que nos encontros problematizaram as práticas pedagógicas junto aos estágios. Como na formação docente essas questões cotidianas permeiam as discussões no campus universitário? Está sendo subsidiada a prática pedagógica nas creches e escolas a partir de conceitos e vivências em torno das violências?

Abaixo apresentarei três gráficos que demonstram os dados colhidos nas falas dos alunos e alunas, professores e professoras, o gráfico se apresenta a partir do número total de alunos/as, aqueles que consideraram relevante pensar as vivências dos estágios ou atividades extracurriculares estão em cor azul clara, porém o restante caracterizado pela cor azul escuro, não citou em suas falas experiências nesse âmbito.

Como podemos analisar no gráfico 2 – Alunos, a maioria dos alunos e alunas entrevistados disse ou relatou de algum modo as suas experiências curriculares (estágio obrigatório) e extracurriculares (estágio não obrigatório), compreendendo a relevância dessas vivências para se pensar uma prática pedagógica problematizadora de conceitos. Frases que ouvi dos alunos/as como essa que assinala a importância de se pensar um olhar a partir do local em que se insere para pensar práticas pedagógicas, já que *“tem que estar lá para conhecer”* (Aluno/a, 04-09-2013). Não conheceriam o local apenas olhando de longe e de fora, é necessário para conhecer olhar atento de perto e de dentro, para que mudanças de olhares sejam possíveis (MAGNANI, 2002).

Alunos

- Relação com experiências extracurriculares
- Sem relação

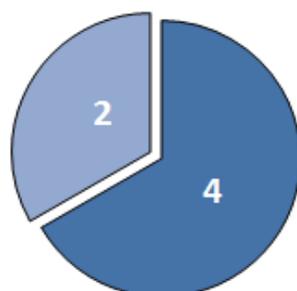


Gráfico 2 – Alunos

No gráfico 3 – Professores, estão os dados coletados na pesquisa com os(as) professores(as) do curso, em que num total de três professores(as) entrevistados(as), apenas um(a) deles(as) trouxe nas respostas das perguntas a vivencia do estágio enquanto problematizadora de conceitos e reconhecedora de produções de violências no âmbito das instituições de ensino.

Já no gráfico em que se apresentam os dados analisados das entrevistas com professores e professoras do curso, se percebe na maioria a ausência nas falas sobre experiências curriculares ou extracurriculares.

Professores

- Relação com experiências extracurriculares
- Sem relação

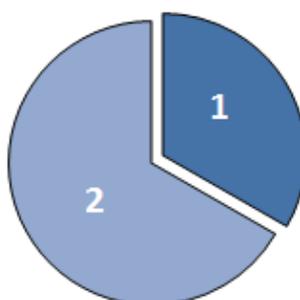


Gráfico 3 – Professores

O/a professor/a que em sua fala disse da experiência vivida por ele/a, disse a partir de um lugar em que se constitui nesse percurso junto com a fase em que o estágio obrigatório acontece, e por isso aborda questões relativas para pensarmos as produções de violências nas instituições de ensino, em que alunos e alunas se inserem para discutir e ampliar aspectos relativos à docência. Esse professor/a trouxe a seguinte questão com relação às experiências curriculares, “*as alunas trazem do campo de estágio seus medos e enfrentamentos, a partir das experiências vividas lá*” (Professor/a,26-09-2013).

No ultimo gráfico 4 – Total (Professores + Alunos), apresento a soma dos dados coletados nas entrevistas tanto dos professores/as como também dos alunos/as, para que se possa ter a visão geral a partir de todas as entrevistas. Percebe-se a predominância também nesse gráfico da relação estabelecida com as experiências curriculares e extracurriculares no curso, em detrimento de uma minoria que em suas falas não relacionou essas experiências.



Gráfico 4 – Total (Professores + Alunos)

Para os alunos do curso de pedagogia, o período de estágio obrigatório é fundamental no momento da formação, já que colocará os sujeitos em contato com os cotidianos escolares, bem como proporcionará relação entre a teoria e prática, ou seja, entre o campus universitário e o campo de estágio.

O diálogo entre a teoria e a prática, entre a ação – reflexão – ação, vai se consolidar nas práticas vivenciadas nos estágios, pois será nessas instituições que as interações poderão ser possíveis, sempre se pensadas a partir do diálogo constante entre universidade e instituição.

Essa etapa na formação de futuros profissionais da educação é imprescindível para

a constituição dos sujeitos. Portanto é necessário que se estabeleçam relações afetivas entre o corpo docente do curso e os graduandos/as, para diálogos com os cotidianos escolares. Tecendo encontros em que pensar e ser são uma coisa só, fazendo coincidir o conhecimento escolar com a vida que segue. (MORAES e SOUSA, 2011).

4.1.2. O novo currículo e as abordagens sobre as violências

Partindo das entrevistas concedidas tanto por professoras do curso de pedagogia como também alunas que estão nesse processo de ensino-aprendizagem, percebeu-se a relevância do currículo nas práticas pedagógicas, das escolhas feitas por quem ensina e é claro das escolhas feitas também por quem está aprendendo.

O currículo que está no cotidiano dessa instituição pesquisada caracteriza-se por ser um campo de disputa a partir de concepções e perspectivas teóricas, que está permeando a constituição e a discussão curricular para que não se consolide apenas a partir de um viés teórico.

Uma das alunas entrevistadas ponderou a relação entre o currículo e o conhecimento, questionando a não relação entre o sujeito-ação, afirmando que o que está colocado é apenas o conhecimento, ausentando o sujeito de todo o processo de constituição do conhecimento.

O curso não concebe isso como importante, o importante é a relação com o conhecimento e não o sujeito nessa relação, porque daí o sujeito está ausente nesse processo, o que está colocado é o conhecimento e não ele nessa relação e nem nós nessa relação. (Aluno/a, 03-09-2013).

Outro ponto que destaco como importante para pensarmos a relação pedagógica partindo do currículo em curso é o corpo docente e estudantil nessa relação, que vai ser marcada a partir das experiências vivenciadas ou mesmo das ausências presenciadas. Vão ser através das marcas deixadas no corpo que o sujeito vai se identificar depois na prática pedagógica, portanto a ausência também diz dessas marcas que não vão fazer parte da prática docente do estudante.

O currículo se faz saber, na presente reflexão, como um processo sinuoso, de nuances complexas, que se derramam pelos espaços da organização escolar para tecer os mantos das aprendizagens, com seus alcances e fracassos, com as dissonâncias e rebeldias, com a beleza e o desencanto que engendram o cotidiano dos estabelecimentos de ensino e enraízam modos pedagógicos de ensinar e aprender. Currículo é campo de intencionalidades que matiza a formação humana, que tatua nos corpos distintos modos de apreensões, com suas tonalidades

normalizadoras, outras incontroláveis, disputadoras, algumas conservadoras, beligerantes, acolhedoras, entre uma infinidade de outras, para arrematar as cores do ser-viver o mundo no aqui e agora. Currículo é texto por entretextos, por onde dançam as semânticas musicais do cotidiano escolar, mesmo quando aprisiona o movimento ou liberta os atores para que bailem inspirados na sinfonia dos acordes do seu viver-ser. (MORAES e SOUSA, 2011, p. 50).

Após a leitura desse fragmento em que as autoras abordam o currículo enquanto um campo de disputa, em que poderes e disputas políticas estão em jogo, aqui no curso de Pedagogia da UFSC não é diferente, as disputas por disciplinas que durante a constituição do currículo ganharam espaços maiores que outras é evidente, e outras tantas disciplinas que não tiveram nem o mínimo de espaço e por isso, não se encontram mais nas discussões, essa reflexão quem me permite fazer foi a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa, numa entrevista realizada em 16-09-2013 para se pensar o caminho do núcleo da formação de professores do CED – UFSC.

Moraes e Sousa (2011), afirmam que mesmo que os currículos formatem *modos-de-ser* no mundo, sempre é possível *não-ser*, de modo que os desviantes caminharam no sentido contrário não permitindo o aprisionamento dos desejos, não possibilitando apenas essas aprendizagens, porém abertos a outros conhecimentos.

Pensar *outro* currículo pressupõe pensá-lo não mais enquanto um modelo arbóreo⁶ que tem como eixo uma ordenação fixa do fluxo, mas sim pensá-lo enquanto um rizoma⁷, a partir da constituição de outras conexões possíveis prevalecendo à heterogeneidade dos sujeitos. O modelo rizomático vai se caracterizar por não apresentar uma estrutura fixa, ou seja, seu modelo possui linhas e arranjos sinuosos que permitem diferentes experiências a partir da multiplicidade das conexões possíveis nesse modelo curricular. Sua importância se dá também pelo modo como permitiu que as modificações sejam constantes, pressupondo que o currículo-rizoma está em constante tornar-se. (MORAES e SOUSA, 2011).

Levando em consideração as ideias das autoras Moraes e Sousa (2011), e as confissões dos alunos e alunas, professores e professoras, encontramos caminhos que por vezes são opostos, mas também se entrecruzam no caminhar de um *currículo-em-curso*, que ao mesmo tempo que é pensado num esquema arbóreo, se vê constituindo-se por modelos rizomáticos. Esse currículo-movimento se apresenta num constante tornar-se, num constante devir, já que em sua constituição vai se dando a partir de cada sujeito que entrelaça o caminho.

⁶ Currículo Arbóreo, ver mais em GALLO, 1999, p. 29-30.

⁷ Currículo Rizoma, ver mais em DELEUZE e GUATTARI, 2009, p. 15.

4.2. Os conceitos sobre as violências no Curso de Pedagogia

Uma das perguntas feita aos entrevistados, tanto aos alunos e alunas como também aos professores e professoras, era com relação ao conceito de violências, no qual poderiam falar a partir dos estudos realizados, das experiências presenciadas e das aproximações com o tema.

Algumas conceitualizações foram sendo realizadas. Identifiquei algumas relações que os entrevistados/as fizeram com o conceito. Destaco algumas dessas percepções a partir das violências e os direitos e das violências e o corpo.

Como algumas que vou citar agora, com relação às violências e os direitos:

“violência é a questão de tirar do outro algum direito, no sentido de estar violando os seus direitos, de tornar o outro menor do que aquilo que eu penso ser”. (Aluno/a, 03-09-2013).

“violência é justamente você ultrapassar o direito de outra pessoa”. (Aluno/a, 04-09-2013).

“tirar um brinquedo da mão de uma criança é uma violência, contra o próprio desejo de brincar daquela criança”. (Aluno/a, 03-09-2013).

“violência é pré julgar, é tirar o direito das crianças”. (Aluno/a, 0-09-2013).

“violência pode não ser cometida apenas contra pessoas, mas também contra a natureza, e os animais”. (Professor/a, 26-09-2013).

“o contexto e as relações definem o que é violência”. (Professor/a, 19-09-2013).

“violência pode ser a utilização de uma ferramenta seja qual for, de alguma estratégia de algum elemento que deixa o outro numa situação desfavorável, em uma situação na qual não consegue ou não conseguiu nesse momento se defender”. (Professor/a, 25-09-2013).

Durante a nucleação dos conteúdos das entrevistas foram sendo refletidas as contribuições que os entrevistados (as) foram constituindo a partir de suas respostas. Foi levantada a importância de pensarmos as violências partindo de seus contextos e de suas relações, considerando que o contexto, a relação, o momento e as circunstâncias definem o conceito, para que se tenha o cuidado na não vulgarização e abrangência de que toda e qualquer atitude mal compreendida possa ser tornar um ato violento.

Partindo mais para as relações nas instituições de educação, foram abordadas relações de negação, ou seja, da violação dos desejos das crianças, adolescentes e jovens nos cotidianos das escolas e creches. A violência está presente também no modo como os professores (as) permitem o expressar das crianças, adolescentes e jovens, onde por vezes lhes é negado o direito de expressar-se de outras maneiras que não apenas as convencionais, sejam elas corporais, gestuais, na oralidade e na escrita.

Parto da concepção de criança, adolescentes e jovens, enquanto ativas e

produtoras de culturas e também enquanto sujeito de direitos. Nossas ações devem sempre estar pautadas no respeito e nas especificidades dos sujeitos, sejam eles pessoas, animais, natureza.

Agora destaco a outra sistematização a partir das violências e o corpo, que surge nas entrevistas a partir do que o mesmo pode nos dizer, *“corpo expressa, corpos são fantásticos, corpo é movimento, corpo é sensação, corpo é sentido”* (Professor/a, 19-09-2013) esse fragmento é de uma das entrevistas. Considerando que o corpo representa tudo isso e muito mais, como consideramos os corpos nas salas de aula? A mesma professora entrevistada do fragmento acima, destaca a importância de trabalharmos os corpos, mesmo em disciplinas teóricas da graduação, e para além de apenas considerarmos, precisamos compreendê-los como corpos coletivos e ao mesmo em que são singulares.

“a violência também precisa ser pensada na prática, onde a questão do corpo está muito presente, pensando nessa normatização dos corpos, de aquietar, de enquadrá-los nas normas, isso é muito comum de vivenciar nas creches e escolas”. (Aluno/a, 03-09-2013).

A autora, Louro (2013), nos permite pensar a partir do disciplinamento dos corpos, que são produzidos a partir da escolarização dos mesmos, essa mesma pedagogia que vai por vezes constituir essas normalizações, vai se fazer na sutileza, ao mesmo tempo em que é discreta, vai se fazer na continuidade e na eficiência.

A relação corporal constituída em sala de aula permite relações educacionais muito mais sensíveis, ao mesmo tempo em que se compreende melhor as especificidades na transmissão dos conhecimentos. O corpo deve ser pensado em diferentes lugares, para que se ampliem as possibilidades a partir da sensibilização e da beleza, recusando-se a todo e qualquer movimento disciplinador que endurece os corpos e impossibilita aprendizagens.

Após os encontros com os sujeitos entrevistados e a partir dessas nucleações, pode-se perceber que através de outros conceitos o tema das violências é presenciado em discussões nos cotidianos escolares, sejam eles no campus universitário, como também nas práticas pedagógicas dos estágios.

Com a conceitualização das violências, a partir das falas, conseguiu-se identificar duas percepções, as violências enquanto direito e as violências enquanto relações corporais, essas conceitualizações feitas pelos entrevistados, vão permear todas as noções anteriores e posteriores dos sujeitos com base no conceito.

Foram através dos dados coletados e analisados, com base no aporte teórico

estudado que foi sendo possível pensar essa pesquisa, que não tem como caráter a terminalidade, mas sim a continuação da pesquisa no âmbito da formação de professores com ênfase para as discussões sobre as violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se consolidou a partir da problemática da formação de professores no Centro de Ciências da Educação – UFSC, com ênfase para as discussões presentes nos cotidianos que permeiam a reflexão sobre o conceito de violências. Primeiro precisou-se buscar em bases teóricas suportes para a conceitualização do conceito, que foram basicamente os estudos e pesquisas de Sousa (2002), que fundamentaram essa reflexão.

Pensamos as violências para além da agressão física, portanto consideramos toda e qualquer prática que submeta o sujeito a algum tipo de sujeição, como por exemplo, as práticas disciplinadoras da escola contemporânea que não permitem em seu centro os alunos desviantes, que são os rebeldes, indisciplinados, sem controle, no entanto esses alunos se fazem presente nas instituições através de outros modos de ser, se permitindo ser diferente mesmo que nas bordas, através das transgressões.

São esses os corpos que compõe os diferentes cotidianos escolares, trazendo em sua bagagem os diferentes contextos e especificidades individuais, e serão nesses cotidianos encharcados de diferenças que estarão inseridos os pedagogos e pedagogas formados neste curso de graduação.

Precisamos buscar historicamente as percepções que nortearam a constituição das instituições escolares, não para justificar práticas pedagógicas presente nas escolas e creches, mas para fundamentar essas práticas pedagógicas que foram se produzindo e se localizando historicamente e socialmente, e que a partir desse trajeto engendram práticas sociais em torno das violências produzidas hoje nas instituições escolares. Essas percepções destacadas no texto, a partir dos aspectos que nortearam essas visões sociais das instituições, foram fundamentais para a criação das escolas e creches.

A escola moderna como foi se constituindo hoje, se caracteriza principalmente pela normatização dos corpos infantis, a partir do disciplinamento e da civilidade. Já que para a sociedade vigente o que impera são sujeitos civilizados, capazes de manter a organização escolar do modo como foi estruturada, impossibilitando desvios e fugas. Apesar de os sujeitos considerados indisciplinados e violentos transbordarem por entre as bordas que circulam e permeiam as escolas, através de linhas de fugas, por entre seus corpos, seus modos de ser, seus olhares e cheiros. Por isso pode-se afirmar que outros modos de ser vão se constituir nas instituições escolares mesmo que através das proibições, outros corpos se tornaram possíveis a partir das discordâncias e das transgressões presentes nos cotidianos das escolas e creches, por parte dos sujeitos em relação.

Outro percurso histórico e social que eu precisei considerar na pesquisa, foi o do Núcleo Vida e Cuidado – Estudos e Pesquisas sobre as violências, no qual me constituo pesquisadora. Para entender a consolidação do Núcleo hoje no Centro de Educação foi necessário rememorar a trajetória vivida pelo núcleo até o momento, entender suas passagens, suas pesquisas e suas escolhas.

No capítulo metodológico descrevo brevemente o meu caminhar na pesquisa, desde o modo como foi pensado e sua problemática, até mesmo o modo pelo qual escolhi fazer a coleta de dados através de entrevistas, tanto ouvindo os professores e professoras do curso, como também os alunos e alunas. Outros passos importantes foram às escolhas bibliográficas que permearam os estudos e as pesquisas, desde produções bibliográficas internas do núcleo, até as demais que compõem nossos estudos.

A partir das entrevistas, e depois das nucleações a partir de conceitos que eram mais presente nas falas dos sujeitos, foi possível estabelecer eixos norteadores para a análise dos dados coletados. Um desses desdobramentos possibilitou pensarmos que as violências no curso de pedagogia da UFSC, não tem como foco as discussões acerca do tema, por vezes as disciplinas discutem as violências nas bordas de outras discussões, como por exemplo, o fracasso escolar. Essa recorrência ficou bastante evidente nas falas de todos os entrevistados que disseram a existência de outros conceitos que são utilizados para pensar por entre as linhas dos textos as violências.

Outra relação que foi refletida é no âmbito dos estágios como problematizadores de contextos e conceitos. No qual as aproximações entre teoria e prática deveriam permear mais as fases do curso, não estando apenas nas últimas fases da graduação. Os alunos se dizem prejudicados pelas ausências que compõem o currículo do curso, pelos distanciamentos presente entre os campos de estágio e o campus da universidade. Já que muitos deles vêm se constituindo nos estágios não obrigatórios que permeiam todo o percurso da graduação.

Após a conceitualização do conceito violências pelos entrevistados, pode-se perceber que as violências são pensadas a partir de duas percepções, as violências enquanto direito e as violências e as relações corporais. As violências enquanto direito está relacionada com a não interferência de um sujeito no direito do outro, seja ele qual for. Ou seja, nas escolas e creches, a não interferência da professora no direito legitimado das crianças e adolescentes, quando, por exemplo, a professora nega a criança o direito da brincadeira por que a criança não comeu bem.

As violências enquanto relações corporais se caracterizam por entender o corpo enquanto uma linguagem presente nos cotidianos escolares, e que vai se tornar um indicativo para as práticas pedagógicas a partir da sensibilidade e da percepção do professor(a).

Essa pesquisa se constitui num trilhar em curso de um currículo em movimento do Curso de Pedagogia da UFSC, e também num caminhar em curso de um núcleo de pesquisa, que se faz e se refaz a partir dos movimentos. Foi através desses encontros que o conceito das violências tentou por vezes se fazer presente, em alguns momentos com ênfase, e em outros por detrás de outros conceitos. Por fim, pode-se perceber através das entrevistas que o conceito das violências está presente na formação de professores do Centro de Ciências da Educação, porém não com a mesma intensidade e força que outros conceitos que permeiam os cotidianos, mas também não podemos confirmar sua inexistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (org.). *Psicologia Sócio- Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, Júlio Groppa. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 19, n.47. Dez. 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 24, n. 2. Jul\Dez. 1998.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Isabella Benfica; SOUSA, Ana Maria Borges de. *Cuidar da educação, cuidar da vida*. Florianópolis: UFSC/CED/NUVIC, 2011. 342 p.

CARDOSO, Terezinha Maria. SOUSA, Ana Maria Borges. *Organização Escolar*. Florianópolis: UFSC\EAD\CED\CFM, 2007. 176 p.

FRAGA, Alex Branco; SOARES, Carmem Lúcia. *Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas*. Pro- Posições, vol. 14, n. 2 (41). Maio\Ago. 2003.

GALLO, Sílvio. *Repensar a Educação: Foucault*. Educação & Realidade, n. 29 (1), 79-97. Jan\Jun. 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1996.

GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.) *Pesquisa Social Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LIMA, Patrícia de Moraes. *Infância e Experiência*. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre.; LIMA, Patricia de Moraes. *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, Núcleo Vida e Cuidado, 2006. 256p. ISBN 8587103296

LIMA, Patrícia de Moraes (Org.); MIGUEL, D. S. (Org.). *Violências em (com)textos*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010. v. 500. 250 p.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed.- Belo Horizonte: Âtutica Editora, 2013. 176 p.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. RBCS, vol. 17, nº 49. Junho\2002.

MORAES, Marta Corrêa de; SOUSA, Ana Maria Borges de. *Entre-manto, bordados e canções: tecer um currículo que dança*. In: SOUSA, Ana Maria Borges de.; BARBOSA, Isabella Maria Benfica. (Org.). Cuidar da Educação, Cuidar da Vida. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

OLIVEIRA, Thiago R. M. *Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação*. In. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso, (organizadoras). – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ROSA, Rogério. Machado. (Org.); LEITE, Amanda Maurício Pereira (Org.). *Módulo III: educação, escola e violências*. 1. ed. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011. 159 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultura e Educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Ântentica Editora, 2000. 128 p. (Estudos Culturais 4)

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Violências: o que se esconde por entre as sinuosidades do detalhes?* In: SOUSA, Ana Maria Borges de.; BARBOSA, Isabella Maria Benfica. (Org.). Cuidar da Educação, Cuidar da Vida. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Têm sentido as punições dirigidas aos adolescentes considerados infratores?* In: LIMA, Patrícia de Moraes (Org.); MIGUEL, D. S. (Org.). Violências em (com) textos. Florianópolis: editora da UDESC, 2010. v. 500. 250 p.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *O sentido institucional de acolher: por uma Gestão do Cuidado com as crianças violentadas*. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre.; LIMA, Patrícia de Moraes. Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, Núcleo Vida e Cuidado, 2006. 256p. ISBN 8587103296

SOUSA, Ana Maria B; LIMA, Patrícia de Mores; MIGUEL, D. S. *Módulo I: gestão do cuidado e educação biocêntrica*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010. 113 p.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?*. Porto Alegre (RS), 2002. [280] f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.66.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (org). *Módulo II: violências, rede de proteção e sistema de garantia de direitos*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010. 280p.

APÊNDICE

Entrevista com alunos(as) e professores(as) do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

- 1- O que você entende por violências?
- 2- Como aparecem as discussões acerca do tema as violências no curso de pedagogia?
- 3- Como pensamos no curso e no currículo a relação entre violências, educação e corpo?

Entrevista com a fundadora no Núcleo Vida e Cuidado – Estudos e Pesquisa sobre Violências.

- 1- O que você entende por violências?
- 2- Como aparecem as discussões acerca do tema as violências no curso de pedagogia?
- 3- Qual a trajetória do Núcleo na relação com a formação de professores no Centro de Educação da UFSC? O que você destaca como importante?